

Engelhardt, Gabriele von

## **Sollen die Barrieren zwischen den Musischen Bildungsfächern und den Künstlerischen Therapien bestehen bleiben?**

*Unterrichtswissenschaft 23 (1995) 1, S. 5-20*



Quellenangabe/ Reference:

Engelhardt, Gabriele von: Sollen die Barrieren zwischen den Musischen Bildungsfächern und den Künstlerischen Therapien bestehen bleiben? - In: Unterrichtswissenschaft 23 (1995) 1, S. 5-20 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-81196 - DOI: 10.25656/01:8119

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-81196>

<https://doi.org/10.25656/01:8119>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung  
23. Jahrgang / 1995 / Heft 1

---

Editorial 2

## Thema:

## Künstlerische Therapien im Unterricht

Verantwortlicher Herausgeber:  
Walther Zifreund

Walther Zifreund:  
Einführung 3

Gabriele von Engelhardt:  
Sollen die Barrieren zwischen den Musischen Bildungsfächern  
und den Künstlerischen Therapien bestehen bleiben? 5

Karl-Heinz Menzen:  
Kunstunterricht zwischen Pädagogik und Therapie 21

Karl Hörmann:  
Wahrnehmungsorganisation, Erlebnisvertiefung und Handlungs-  
aktivierung – Prinzipien künstlerischer Therapien im  
adressatenorientierten musischen Unterricht 42

## Allgemeiner Teil

Helmut M. Niegemann:  
Zum Einfluß von „modelling“ in einer computergestützten  
Lernumgebung: Quasi-experimentelle Untersuchung zur  
Instruktionsdesign-Theorie 75

**Buchbesprechungen** 88

**Berichte und Mitteilungen** 93

**Hinweise für Autoren** 95

---

Gabriele von Engelhardt

## **Sollen die Barrieren zwischen den Musischen Bildungsfächern und den Künstlerischen Therapien bestehen bleiben?**

Should barriers between fine art subjects and arts therapies endure?

---

*Die musischen Bildungsfächer fristen in unseren Schulen bedauerlicherweise eine Randexistenz. Die verbindende Aufgabe, der heranwachsenden Generation zu helfen, müßte eigentlich zu einer intensiven Kooperation führen. Aber in Wirklichkeit bestehen zwischen diesen beiden Gebieten Barrieren. In der ersten Ausgabe des Handbook of Research on Teaching findet sich nur ein Hinweis auf Rogers. Die zweite Ausgabe zitiert Virginia Axline und berichtet auch über Untersuchungen zur Kreativität. Überraschenderweise findet sich im dritten Handbuch keinerlei Hinweis auf die Künstlerischen Therapien. Nur die Models of Teaching (Joyce & Weil) stellen mit Synectics einen kreativitätsorientierten Ansatz des Lehrens dar. Wichtige Beiträge über die Künstlerischen Therapien findet man bei Autoren aus dem Bereich der Heilpädagogik. Erst das Buch von Karin-Sophie Richter-Reichenbach: Identität und ästhetisches Handeln, zeigt das therapeutische Potential der Künste im Bereich der Erziehung auf und es ist zu hoffen, daß das therapeutische Potential der Künste Auswirkungen auf die Lehrerbildung bekommt.*

*Arts subjects in our schools unfortunately are only a marginal factor. The common task: to help the young generation, could support a good cooperation. But the fact is that there are barriers between both areas. Within the first Handbook of Research on Teaching one can find only a reference to Rogers. The second edition quotes Virginia Axline and reports investigations on creativity. Surprisingly, the third Handbook has no one reference on arts therapies. Only the Models of Teaching (Joyce & Weil) are reporting with Synectics a creativity-oriented approach on teaching. In Germany the Handbook on Teacher Training (Mutzeck & Pallasch) reports a lot about verbal therapies, but not much about creative aspects of therapies or arts therapies itself. Important contributions about arts therapies you can find by authors of the area of Remedial Education. The book „Identity and Esthetical Action“ by Karin-Sophie Richter-Reichenbach shows the therapeutic potential of the arts in education and it is to hope that the therapeutic potential of the arts may have consequences on teacher education.*

### **1. Soll man noch von Musischen Bildungsfächern reden?**

Die Musen sind in der griechischen Mythologie die Schutzgottheiten der Künste und Töchter des Zeus und der Mnemosyne und sie haben insofern etwas mit Gedächtnis und Geschichtlichkeit zu tun. Künste scheinen von diesem Ursprung her kulturelle Leistungen zu sein, die zu ihrer Entwicklung und Erhaltung Zeit und Tradition brauchen.

Die Musen, ihre Funktionen und Attribute, geben eine andere Auswahl oder Systematik der Künste als wir Heutige mit dem Begriff der Künste verbinden. In der griechischen Mythologie sind die Musen einerseits zuständig für

bestimmte Kunstgattungen, andererseits haben sie Attribute, d.h. Merkmale, mit denen sie dargestellt werden und an denen sie erkennbar sind, ähnlich wie die katholischen Heiligendarstellungen. Erato steht für Liebeslyrik, Euterpe für ernst Lyrik, Kalliope für Epik, Klio für Historie, Polyhymnia für Chorgesang, Terpsichore für Tanz, Thalia für Komödie und Urania für Astronomie. (Vgl. Der große Herder, VI, Sp. 786). Die Bildenden Künste fehlen völlig, es dominieren die verbalen Künste, und die Astronomie ist für unser Verständnis von Künsten etwas Verwunderliches. Lyrik und Tanz haben als Attribute Musikinstrumente, so daß die Musik doch mehrfach vertreten ist. Sieht man dann unter Musische Bildung nach, wird darauf aufmerksam gemacht, daß es hier um Weckung und Pflege der Künste geht und auch darauf hingewiesen, daß im Musischen in der Reformpädagogik ein Ausgleich zu einseitig intellektueller Bildung gesehen wurde (ibid. VI, Sp. 809).

Es bleibt natürlich die Frage, ob das in unserem Zusammenhang wieder ausgegraben werden muß. Als Oberbegriff für den Kunst- und Musikunterricht könnte sich vielleicht eher der Ausdruck „Künstlerische Fächer“ eignen. Es gibt inzwischen zwar Sporttherapie, aber Sportunterricht ein künstlerisches Fach zu nennen, das scheint auch nicht ohne weiteres möglich zu sein. In Definitionen bietet die Sprache eben nicht immer einen geeigneten Oberbegriff an. Und ich möchte nachweisen, daß zwischen den musischen Bildungsfächern, den Künsten wie auch den Künstlerischen Therapien ein innerer Zusammenhang besteht und es sich empfiehlt, diesen Zusammenhang sowohl für die theoretische Konzeption wie für die praktische therapeutische Anwendung zu nutzen.

Als an der Universität Tübingen im vergangenen Herbst zu dieser Thematik ein Symposium veranstaltet wurde, hat man von Interdisziplinarität gesprochen (W. Ziffreund, Hrsg. 1993). Paolo J. Knill, der in Cambridge, Massachusetts einen Ausbildungsgang in den Ausdruckstherapien begründete (Master of Arts Degree Program in Expressive Therapies) spricht von der „Intermedialen Methode“ in Therapie und Erziehung (P.J. Knill 1992) und die Autoren um Wolfgang Roscher (W. Roscher 1970, 1976, C. Thomas 1979, 1991) haben einen eigenen Ansatz ähnlicher Zielsetzung erarbeitet, sprechen aber lieber von Polyästhetischer Erziehung.

Alle diese Positionen sehen die Künste in ihrem Zusammenhang, in ihren Überschneidungen, Überlappungen und wechselseitigen Abhängigkeiten, und zwar sowohl was die Künste selbst betrifft wie ihre pädagogischen und therapeutischen Aspekte.

Wenn wir dann unter Musischer Bildung nachsehen, wird darauf aufmerksam gemacht, daß es hier um Weckung und Pflege der Künste geht. Eine Zeitlang ist in der Reformpädagogik von Musischer Bildung gesprochen worden (O. Haase 1951), wenn es um einen Ausgleich gegenüber einer zu einseitig intellektuellen Bildung ging (Der große Herder VI, Sp. 809).

Es ist eine große Spannweite, von Hesiods Theogonie, also aus der Zeit Homers, wo wir erstmals systematische Kunde auch von den Musen erfahren, bis zu den künsteübergreifenden Positionen pädagogischer und therapeutischer Art unserer Tage. Aber warum wird der Begriff der Musischen Bil-

dung wieder ausgegraben? Vielleicht werden im Grunde brauchbare Begriffe auch manchmal einfach von Entwicklungen überrollt und schlicht vergessen, ohne daß sie überflüssig sind.

Vielleicht ist es an der Zeit, daß sich die Erziehungswissenschaft entschiedener als bisher diesen terminologischen Fragen stellt. Der Erziehungsbegriff wirkt in der jungen Generation auch nicht mehr so taufrisch, daß man ihn gern gebrauchen würde. Education sagt sich leichter, therapeutic artwork ebenfalls, auch Kunst und Kunsttherapie wirken im Deutschen viel schwerer und anspruchsvoller, vielleicht mehr als nötig.

Immerhin ist auf dem Symposium „Künstlerische Therapien in interdisziplinärer Sicht“, das im Oktober 1993 an der Universität Tübingen stattfand (Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 1993, H. 3, 167), eine Gesellschaft für Kreativitätstherapien und Musische Bildung“ ins Leben gerufen worden. Ich nehme diese Formulierung hier einfach auf, um einen Allgemeinbegriff für die Pflege des Künstlerischen in der Schule zur Verfügung zu haben.

## **2. Über das Verhältnis von Therapie und Pädagogik**

Unbefangen könnte man meinen, daß Weckung und Pflege des Künstlerischen, daß die Musischen Bildungsfächer den Künstlerischen Therapien besonders nahe stehen sollten.

Das Gemeinsame beider sollte das Engagement zugunsten der jeweils Jungen Generation sein. Fangen wir an zu fragen, was die Fremdwörter eigentlich bedeuten. Bei den Therapien ist es einfach: Therapie heißt Hilfe. Mit der Pädagogik wird es schon schwieriger. Dieses zusammengesetzte Substantiv besteht aus zwei Bestandteilen. Der erste bedeutet Kind, kann aber für die damalige Zeit getrost mit Knabe übersetzt werden. Mädchen kamen in der Antike für das Bildungswesen noch nicht in Frage. Der zweite Bestandteil kommt von führen, d.h. ein Pädagoge war ein Sklave freier Athener, der darauf zu achten hatte, daß die Schüler wohlbehalten in die Schule gebracht wurden, sich dort manierlich aufführten und wohlbehalten wieder nach Hause kamen. In den engen Straßen Athens konnte man schon damals mit Pferdewagen in Schwierigkeiten kommen. Die heutigen Wortbedeutungen sind aber jedenfalls wenn nicht fast deckungsgleich, so doch reichlich überlappend.

Aber merkwürdigerweise scheinen zwischen Therapie und Pädagogik und zwischen den Künstlerischen Therapien und den Musischen Bildungsfächern hartnäckige Barrieren zu bestehen.

Seit Freud war Therapie, insbesondere Psychotherapie, eine Frage und ein Bereich von Ärzten, nicht von Pädagogen. Maria Montessori war da eine Ausnahme. Ihre Pädagogik nahm ihren Ausgang von der Hilfe für schwach-sinnige Kinder und sollte doch schließlich Grundlegendes auch für den allgemeinpädagogischen Bereich und auch für die musische Bildung ergeben.

Aber dies: daß die Hilfe für Benachteiligte eine klassisch pädagogische Leistung ist und eine zentrale therapeutische dazu, diese Nähe beider Gebiete ist zunehmend mehr außer Beracht geblieben oder gekommen.

Das hängt vielleicht in erster Linie damit zusammen, daß Ärzte und Lehrer an verschiedenen Institutionen ausgebildet werden und das beiden Bereichen Gemeinsame gewissermaßen vergessen worden ist.

Und die Pädagogik hat es auch noch schwer, autoritäre Mitgiften loszuwerden. Also schien sie eine Zeit lang die Erziehung zugunsten der Instruktion loswerden zu wollen und normative Festlegungen dazu. Zwischendurch war andererseits wieder Parteilichkeit mehr gefragt als Ausgewogenheit. Und schließlich scheint eine jetzt heranwachsende Generation neue Wege des Lehrens und Lernens zu fordern, mehr Eigenaktivität als Wiedergabe von Gelerntem.

Das und ähnliches mehr mag in der Lehrerausbildung eher zu einer Verunsicherung gegenüber „therapeutischen“ Fragestellungen geführt haben als zu kreativen Antworten. Die Institutionen der Lehrerausbildung haben jedenfalls allzu lange eine auffällige Scheu vor der Einbeziehung therapeutischen Knowhows in ihre Curricula an den Tag gelegt.

Die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu massiver Gewalt ist eine andere Sache. Die Lehrerschaft wird in ganz besonderem Maß hiervon tangiert und so ist es kein Wunder, daß sich Lehrerinnen und Lehrer ihr therapeutisches Knowhow woanders suchen als in ihren Ausbildungsinstitutionen, wenn sie es dort nicht bekommen. Suggestopädie, Superlearning, Gestaltpädagogik, Themenzentrierte Interaktion, Transaktionsanalyse, Neurolinguistisches Programmieren, transpersonale Pädagogik usw. drängen sich in die Weiterbildung der Lehrerschaft hinein. Und diese Angebote werden massenhaft angenommen, auch dann, wenn die Ausbildungsqualifikationen dieser Art von Lehrerbildnern ganz bewußt im Dunklen gelassen werden. Auch in die Ausbildungsinstitutionen dringen diese Angebote nicht selten ein. Dort wird häufig nur darüber „informiert“, aber wo werden diese Ansätze und Techniken eigentlich gelernt?

Das Verhältnis von Therapie und Pädagogik scheint weithin ungeklärt zu sein, aber darum nicht weniger klärungsbedürftig.

Aber es gab und gibt auch andere Anzeichen, die darauf hindeuten, daß sich ein Wandel anbahnt. Daß das früher als bei uns in den USA der Fall war, ist nicht verwunderlich. Denn dort haben seit längerem Therapien Eingang in akademische Curricula gefunden. Also müßten dort vorliegende Forschungshandbücher zum Lehren für unsere Thematik Aufschluß geben.

### **3. Die Rezeption von Therapien in den Handbooks of Research on Teaching**

Jedenfalls für den Bereich der verbalen Therapien finden sich zunächst Hinweise, daß therapeutische Fragestellungen in der Lehrforschung und für die Lehrerausbildung Beachtung gefunden haben.

Da ist davon die Rede, daß Rogers und seine nicht-direktive klientenzentrierte Therapie zu einem Ende des psychologisch, unterrichtspraktisch und von ethischen Annahmen gestützten Klassenunterrichts führen könnte (G. G.

Stern 1993, p. 426). Aber nicht nur die verbalen Therapien scheinen nun von der Erziehungswissenschaft beachtet zu werden, sondern auch die Bildende Kunst wird angeführt, jedenfalls wo es um das Verstehen sozialer Beziehungen und den Umgang mit ihnen geht (J. Hausman, 1963, p.1108).

Das sind aber auch schon die diesbezüglichen Stellen aus der ersten Ausgabe des „Handbook of Research on Teaching“ (N. L. Gage ed. 1963).

In der deutschen Bearbeitung spricht G. Otto (1970, Sp. 3302) in diesem Zusammenhang von einer Verwendung der Kunst als einer projektiven Methode. Das mag eine eingeschränkte Betrachtung von Kunst und ihrer therapeutischen Potenz für pädagogische Zusammenhänge sein, immerhin wird sie hier im Rahmen der Darstellung pädagogischer Forschungszusammenhänge beachtet. Diese Tendenz der Zusammenführung pädagogischer Aspekte von Therapien und von Kreativitätstherapien in einen erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhang verstärkt sich zunächst.

Im „Second Handbook of Research on Teaching“ (R.M.W. Travers ed. 1973) gibt es einige Anzeichen dafür, daß sich die Erziehungswissenschaft und die Therapien nähern. So wird bei Hewett & Blake (1973, p. 670) Virginia Axline damit zitiert, daß Nachgiebigkeit, Verstehen und positive Wertschätzung für Kinder entwicklungsfördernd seien. Interessanterweise begnügt man sich in der Erziehungswissenschaft häufig mit solchen Befunden. Wie unterrichtspraktisch solche Kompetenzen realisiert werden sollen und vor allem wie dies erlernt werden soll, bleibt meist eine offene Frage. Künstlerische Aktivitäten werden in ihrer pädagogisch-therapeutischen Auswirkung gesehen, um Gefühle auszudrücken und mit der Umgebung in konfliktfreien Bereichen Kontakt aufzunehmen (P.H. Berkowitz & E.P. Rothman, 1966, p. 668). Und wie schon bei Maria Montessori werden diese Einsichten zunächst deutlich, indem das Verhalten des gestörten Kindes untersucht wird. Und auch allgemeine Untersuchungen zur Kreativitätsproblematik finden sich im „Second Handbook“ (J.W. Getzels & J.T. Dillon, 1973). So könnte man erwarten, daß sich die Tendenz der Einbeziehung der Künstlerischen Therapien in die Berichterstattung über pädagogische Forschung und die Lehrerausbildung im Dritten Handbuch (M.C. Wittrock, ed. 1986) fortsetzen und verstärken würde.

Es muß schon als überraschend angesehen werden, daß mehr als zehn Jahre später kein einziger Kommentar über die Kreativitätstherapien, pädagogische Forschung und Lehrerausbildung aufzufinden ist. Die Künste werden lediglich als eine Möglichkeit betrachtet, um kreatives Denken zu lehren (J.W. Getzels & J.T. Dillon, 1973).

Das heißt aber: den Künstlerischen Therapien gelingt es offenbar nicht, Gegenstand pädagogischer Forschung zu werden. Und sie werden auch nicht in die Lehrerausbildung einbezogen. In dem „Handbook of Research on Teacher Education“ (W.R. Houston ed. 1990) findet sich kein einziger Hinweis über Kreativitätstherapien und Pädagogik.

Nur in Einzelfällen gerät später ein kreativtherapeutischer Ansatz, so bei Sandra Weber (1993) in den Blick der Lehrerausbildung. Auch hier liegen die grundlegenden Arbeiten weit zurück (S. Ashton-Warner 1963, C. Mou-

stakas 1963, V. Axline 1964). Erst eine Generation später werden sie als Herausforderung für Forschung und Lehrerbildung in Betracht gezogen (E. Eisner 1985, 1991; F.M. Conelly & D.J. Clandinin 1990).

Woran könnte es liegen, daß nach deutlichen Anzeichen der Rezeption von Fragestellungen der Künstlerischen Therapien im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang gewissermaßen die Sachverhalte und Zusammenhänge selbst zu verschwinden scheinen?

Vielleicht liegt es an forschungsmethodischen Schwierigkeiten. In den Kreativitätstherapien scheinen individuelle Besonderheiten im Vordergrund zu stehen. Einzelfalldarstellungen gibt es in Fülle, aber es läßt sich sehr schwer generalisieren. Und was sich forschungsmethodisch und forschungspraktisch schwer fassen läßt, verschwindet eben wieder aus den Forschungshandbüchern.

Außerdem ist es vielleicht nicht einmal die schwere Zugänglichkeit in forschungsmethodischer Hinsicht, sondern mehr noch die Unzugänglichkeit der Künste selbst, weil dort Kreativität, Phantasie und Imaginationskraft sich gegen methodische Eingrenzungen wehren. Und weil theoretische Aussagen, die aus den Künsten selbst erwachsen, eine ursprüngliche Nähe zu den Eigentümlichkeiten des kreativen Prozesses selbst haben (S.McNiff, 1989, p. 49).

Und über die Künste wird in Schulen anscheinend dann noch wieder lieber bloß gesprochen, als daß sie praktiziert würden (S. Weber 1993). So wird in pädagogischen Berichten zum Storytelling in der Lehrerbildung Storytelling primär als erzählerisches Einschleusen gesehen. Aber Storytelling ist primär eine höchst komplexe Form von Kunst und sprengt notwendigerweise schulische Fächergrenzen. Es gehören Bewegung, Theater, Musik, Tanz und Poesie dabei untrennbar zusammen, einzeln dargestellt oder in Gruppen erarbeitet. Demgegenüber mögen in der Lehrerschaft Zurückhaltungen dominieren, um nicht zu sagen Hemmungen dagegen, sich als „Künstler“ produzieren zu sollen. Das ist auch sehr verständlich, weil die Ausbildung durch Personen erfolgte, die selbst in keiner Weise daran gewöhnt waren, auf diese Weise etwas darzustellen, sondern sich meist nur verbaler Mittel bedient haben. Insbesondere die Akademisierung der Lehrerbildung mag dazu beigetragen haben.

#### **4. Therapeutische Ansätze in den Models of Teaching**

Während in den Handbooks therapeutisches Denken gewissermaßen eine Randerscheinung des Pädagogischen zu sein scheint, tritt kreativtherapeutisches Denken in den „Models of Teaching“ (B. Joyce & M. Weil 1972) schon sehr viel deutlicher hervor.

In der ersten Ausgabe haben die Autoren unter der Überschrift „Personal Sources“ einige Modelle des Lehrens dargestellt, die in Therapien ihren Ursprung haben. Es ist darauf hinzuweisen, daß sie als Absicht ihres Buches ausdrücklich angeben, nach alternativen Lehrmodellen suchen zu wollen.



Modelle, die im Persönlichen ihre Quellen haben, sind die folgenden: das nicht-direktive Lehren, das die Rogerianische psychotherapeutische Beratung benutzt (p. 210-221); und das Modell von „Synectics“, das von William J.J. Gordon auf der Grundlage der Arbeit von W. Glasser (1965) entwickelt worden ist (und als Reality Therapy bekannt wurde). Auch auf den Einfluß von William Schultz (1958, 1967) ist hinzuweisen und auf die Auswirkungen der sog. humanistischen Bewegung. Im wesentlichen geht es hier um die Nutzung positiver Gefühle zur Förderung von Lernpotentialen.

Auf die Rogerianische Beratungstherapie braucht nicht mehr ausführlich eingegangen zu werden. Interessant ist in unserem Zusammenhang aber vielleicht der Hinweis, daß es sich dabei ursprünglich um eine Psychotherapie handelt, die inzwischen längst ins allgemeine Bewußtsein eingedrungen ist, so daß in Talkshows und in Filmen u.U. perfekter Rogerianismus vorgeführt wird, noch ehe sich diese Technik der Gesprächsführung in der Schule durchsetzen konnte.

Bei „Synectics“ geht es um etwas anderes: um den Versuch, kreativem Verhalten auf die Spur zu kommen. In der ersten Ausgabe der Models wird besonderer Nachdruck darauf gelegt, daß Metaphern der grundlegende Mechanismus der Kreativität seien, ja: Kreativität wird als metaphorische Aktivität definiert.

Diese grundlegende Aktivität des Kreativen besteht, so heißt es, darin, daß durch die Metaphern eine konzeptuelle Distanz zwischen dem Lerner und den Lerngegenständen entsteht. Es werden alte Denkschablonen verlassen und ungewöhnliche Verbindungen hergestellt, in denen sich Innovationen und neue Vorstellungen entfalten können, wobei festgefahrene Denkgewohnheiten durchbrochen werden können (p. 235). Die zweite Ausgabe der Models legt den Nachdruck auf etwas anderes und zwar auf den Problemlösungsprozeß und seine Phasen: auf die Beschreibung der augenblicklichen Bedingungen, die direkte Analogie und die Überprüfung der ursprünglichen Aufgabe (p. 224).

Metaphern, Analogien und der Vergleich verschiedener Bezugsrahmen scheint kreatives Denken zu fördern. Aber vielleicht ist die zweite Ausgabe der Models schon wieder ein Zurückgehen auf die kognitive Domäne. Diese Vermutung wird dadurch bestätigt, daß in der zweiten Ausgabe Synectics aus den „Personal Sources“ herausgenommen und der „Information-Processing Family“ zugeordnet worden ist.

Die Models of Teaching scheinen indirekt Einfluß auf die deutsche Diskussion bekommen zu haben. Wenn in dem „Handbuch zum Lehrertraining“ (W. Mutzeck & W. Pallasch, hrsg. 1983) die dritte Gruppe von Ansätzen „Persönlichkeits-orientierte Trainingskonzepte“ heißt, so denkt man unwillkürlich an die „Personal Sources“ von Joyce & Weil. So große Ähnlichkeit kann doch wohl kein purer Zufall sein. Freilich wird diese Quelle von den Herausgebern des „Handbuchs“ nicht genannt. Jedenfalls gewinnen therapeutische Konzepte nun kräftig Einfluß auf das Lehrertraining.

## 5. Therapeutische Ansätze im „Handbuch zum Lehrertraining“

Wenn Bernd Fittkau über Gestaltorientierte Selbsterfahrung berichtet, so schreibt sich dieses Modell von dem Therapieansatz von Fritz Perls (1974) her. Perls bezog sich zwar allgemein auf die Gestaltpsychologie, hat aber kaum gestaltpsychologische Ansätze konkret in sein Denken einbezogen, sondern eine eigene Psychotherapie entwickelt, die derzeit der Pädagogik übergestülpt wird. Die „gestalttherapeutischen“ Angebote sind ursprünglich eine Psychotherapie. Aus Brown/Petzold (1978) wird denn auch zitiert: „Unsere ernste Sorge besteht darin, daß der Pädagoge, der dieses Buch liest, sich nicht verleiten lassen sollte, die hier gezeigten Techniken und Ansätze anzuwenden, ohne sie zu einem Teil seines eigenen Unterrichtsansatzes und seiner Einstellung zu machen. Wenn er dies nicht tut, so wird er lediglich 'Tricks' anwenden“ (225). Immerhin finden sich unter diesen Ansätzen und Techniken „in den (Wahrnehmungs-) Hintergrund getretene und geschobene (abgespaltene“, „verdrängte“) Persönlichkeitsanteile“, die „wieder in den Vordergrund der Wahrnehmung geholt werden“ (219), oder Situationen wie „Schimpfkreis“, „Wutkreis“, „Sich paarweise anbrüllen“, „Individueller Schrei“, „Individuelles Schlagen“ (auf eine dicke Matratze), (220 f.), also therapeutische Maßnahmen, mit denen professionell umgegangen werden sollte, wenn sie angewendet werden. Zum allgemeinen Gebrauch „abgesunkene“ Therapien dringen als Lehrerfortbildungsmaßnahmen sozusagen von der Seite in die Lehrerausbildung ein. Die zum Ausdruck gebrachte Zurückhaltung bezieht sich nicht auf die Legitimität derartiger Vorgehensweisen als solcher. Diesbezügliche Angebote, darauf soll aufmerksam gemacht werden, finden nicht nur als Weiterbildungsmaßnahmen in der Lehrerschaft regen Zuspruch, sie werden zudem in Institutionen der Lehrerausbildung selten auf Herkunft, Haltbarkeit und Wünschbarkeit für eine Anwendung in der Schule hinterfragt. Das Lehrpersonal der Lehrerausbildungsinstitutionen ist auch meist selbst in diesen Ansätzen gar nicht ausgebildet, sondern hat sich oft nur die zugängliche Literatur angelesen und „informiert“ hierüber, ohne daß eine Überprüfung stattfindet. Bernd Fittkau merkt lediglich an: „Viele der hier beschriebenen Prinzipien und Übungen dürften sich auch auf den Schulunterricht übertragen lassen und helfen, den Unterricht von seiner Kopflastigkeit zu befreien, indem der Sinnlichkeit und den Gefühlen wenigstens ein kleiner Raum geöffnet wird“ (225).

Gleich anschließend berichten Friedemann Schulz von Thun & Carola Kröger über „Berufsbezogene Selbsterfahrung“ (ibid. 226 -234). Jetzt wird therapeutische Supervision analog zur psychotherapeutischen Ausbildungspraxis Bestandteil der Lehrerausbildung oder jedenfalls gerät sie in diesen Bereich. Wieder wird den Autoren nicht die Kompetenz abgesprochen, sondern nur darauf aufmerksam gemacht werden, welche curriculare Auswirkungen sich hier gewissermaßen unter der Hand anbahnen. Schulz von Thun und Carola Kröger unterscheiden die kognitive, die emotionale und die aktionale (Verhaltenstraining) „Straße“ als für Lehrer wichtig und mer-

ken an: „Was nur (im Kopf) gewußt, aber nicht (im Herzen) gefühlt und (in die Tat) umgesetzt ist, hat bei den ich-nahen Thematiken der Psychologie und Pädagogik nur begrenzten Wert“ (F. Schulz von Thun & C. Kröger 1983, 226). Hier klingt Ruth Cohns Ansatz (R. Cohn 1975) an, der ja ursprünglich auch aus der Ausbildung von Psychoanalytikern kommt und wie so vieles zunächst einmal gar nicht für die Lehrerschaft bestimmt war. Im Anschluß an ihr Statement stellen die Autoren fest: „Allerdings will ein großer Teil der Lehrer davon nicht wissen“ (226) und: Es gibt eben auch einen größeren Teil der Lehrerschaft, der es begrüßte, wenn Fortbildungsinhalte etwas mit ihnen selbst zu tun haben und zur persönlichen Betroffenheit herausfordern“. Dies erscheint als eine „attraktive Möglichkeit, die über den beruflichen Bereich hinausreicht und Bedeutung für ihr ganzes Leben hat“ (227). Wenn nur nicht das, was in der eigentlichen Lehrerausbildung vermittelt wird, auf einmal als verkopft dasteht und die vielfältigen Angebote, die hernach angeboten werden, als das, was Bedeutung fürs Leben hat und die Qualifizierung für den Beruf dahinter verschwindet.

Bislang handelte es sich um Berichte aus dem Bereich der verbalen Therapien, die sich anscheinend leichter als die künstlerischen in die Lehrerfortbildung einbringen lassen.

Bei Schulz von Thun / Kröger wird aber noch einen Schritt weitergegangen, wenn aufgefordert wird: „Zeichnet ein Bild eurer gegenwärtigen Berufs- und Lebenssituation, so wie ihr sie empfindet und vor euch seht!“ (229). Daraus ergab sich eine Art analytischer Lehrertypologie: die Grüblerischen, Vorsichtigen, Ängstlichen; die Überforderten, Zerrissenen (hauptsächlich Hausfrauen-Lehrerinnen); und die Kämpferinnen (229 f.). Hierzu die Autoren: „Die Vorteile des gesamten Vorgehens sahen wir u.a. darin, daß ein schneller, eindrucklicher Kontakt über existentiell wichtige Aspekte ermöglicht wurde, mit einer einprägsamen optischen Visitenkarte, mit gleichzeitigem Einüben analoger Ausdrucksmittel (digital sind die Lehrer ohnehin auf der Höhe“ (231).

Aus diesem Ausflug in eine quasi-analytische Verwendung bildnerischen Ausdrucks werden nach dem Prinzip der partizipierenden Leitung (R. Cohn 1975) bei der Bearbeitung von Problemfällen „typische Schlüsselszenen zwischen der Protagonistin und den beteiligten Konfliktpartnern psychodramatisch inszeniert“ (231), was wiederum ein psychotherapeutisches Verfahren aufnimmt, das J.L. Moreno entwickelt hat (1959) und das sehr gründlich erlernt werden sollte, insbesondere wenn aufgrund einer solchen Fortbildung das Psychodrama in den Unterricht hineingetragen werden soll.

So ist es kein Wunder, wenn die Autoren schließlich feststellen: „Zwar war die Gruppe als berufsbezogene Selbsterfahrungsgruppe konzipiert, dennoch kam es immer wieder vor, daß die Privatwelt mit ihren familiären Partnerproblemen in den Vordergrund rückte. ... Die Idee, nach einem professionellen Startimpuls die Gruppe in eine Selbsthilfegruppe zu überführen ... hat sich nicht realisiert. ... Ein größerer Teil der Gruppe blieb nach Ablauf der Selbsterfahrung zusammen und engagierte auf eigene Kosten einen neuen Leiter“ (234).

Selbsterfahrungsgruppen sind wiederum etwas, das aus der Therapie kommt. Es soll nur darauf aufmerksam gemacht werden, was geschieht. Wenn Lehrerfort-

bildung die familiären Partnerprobleme „in den Vordergrund“ rückt, ist jedenfalls curricular etwas geschehen, das beachtet werden sollte.

Der nächste Beitrag des „Handbuchs zum Lehrertraining“ behandelt nur folgerichtig „Lehrerfortbildung mit themenzentrierter Interaktion“ (TZI) von Irene Amann und Gerda Quast (1983), so daß Lehrerfortbildung unversehends psychoanalytische Supervision entsprechend der Position von A. Heigl-Evers (1975) wird.

Und der nächste Beitrag handelt über „Psychodrama mit Lehrern“ (U. Bubenheimer 1983), wobei als „wiederkehrende Grundtechniken des psychodramatischen Rollenspiels das Doppeln, das Hilfs-Ich und der Rollentausch nahegebracht werden. Hierzu bemerkt Bubenheimer: „Die Beschreibung dieser drei Grundtechniken deutet an, daß dem Psychodrama eine tiefenpsychologische Sichtweise zugrunde liegt. ... Nicht die den Wissenschaftsbetrieb der Hochschule und das Selbstverständnis der meisten Schulfächer bestimmende Logik des Denkens, nach der Lehrpläne, Lernzielkataloge und Unterrichtsplanungen in der Regel aufgebaut sind, sondern die Logik der Psyche, die sich in der freien Assoziation äußert, bestimmt den Verlauf einer Psychodramasitzung. Daher kann der Leiter nicht vorweg einen Plan für den Sitzungsverlauf, geschweige denn für einen ganzen Kurs aufstellen...“ (249).

Der Autor berichtet über zwei Veranstaltungstypen: einmal halbjährige Psychodramagruppen für Lehrer mit jeweils einer dreistündigen Sitzung pro Woche, und dann einmalige Kompaktseminare von Freitag bis Sonntag Nachmittag.

Wir nähern uns jetzt dem Höhepunkt des Handbuchs zum Lehrertraining mit der Überschrift: „Wirkungen: In die Schule hinein oder aus der Schule heraus trainieren“ (255).

Ulrich Bubenheimer bevorzugt im Vergleich der beiden Veranstaltungstypen die halbjährige fortlaufende Gruppe gegenüber den einmaligen Kompaktseminaren als die „intensivere Form“, die sich „als eine Form begleitender Praxissupervision“ eignet (255), und macht sehr offen Aussagen über die Zielsetzung der psychodramatischen Lehrerfortbildungen: „Fast alle Lehrertrainings intendieren, den Lehrer auf die Schule vorzubereiten durch Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihm dazu verhelfen sollen, in der Schule erfolgreicher zu sein, besser zu arbeiten, bessere Leistungen mit den Schülern zu erzielen, sich selbst bei der Arbeit in der Schule wohler zu fühlen“. So weit fällt es leicht zu folgen.

„Nun äußern aber auffallend viele Teilnehmer meiner Gruppen den Wunsch, daß sie am liebsten aus der Schule heraus möchten“. Folgerichtig kommt er „zu dem Schluß“, „daß es eine ganz wesentliche Aufgabe meiner Arbeit sein müßte, auch Mut zu machen, den Wunsch nach Ausscheiden aus dem Schuldienst zu wagen“. Und er fährt fort: „Diesen Lehrern muß geholfen werden ... . Mit anderen Worten: Aus der Schule heraus trainieren wird zum Alternativziel eines humanen Lehrertrainings“ (256).

Eine neue und interessante Situation: Zunächst lassen sich die Studierenden mehr oder weniger zum Nulltarif an den Hochschulen zum Lehrer ausbilden. Sie bezeichnen sich häufig bereits im ersten Semester als Germanisten,

Philologen, Mathematiker, Historiker etc., als ob sie dies schon wären und es gar nicht mehr nötig hätten, etwas erst zu lernen. Ihr Selbstverständnis scheint schon jetzt das des Universitätswissenschaftlers zu sein. In die Schule gehen sie gewissermaßen bloß deshalb, weil es an den Universitäten zu wenig Wissenschaftlerstellen für sie gibt. Dann erfahren sie im Referendariat, sie könnten getrost alles vergessen, was sie an der Universität gehört haben, denn jetzt näherten sie sich erst der Realität. Und schließlich erfahren sie ähnliches, sobald sie in ein Schulkollegium kommen. Diese sattsam bekannte, aber nicht veränderte Situation wird nun dadurch ergänzt, daß sie alternativ und human als Lehrerfortbildung aus der Schule heraus trainiert werden, und das zum überwiegenden Teil von Mitgliedern des Lehrkörpers von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die zunächst einmal versuchen, künftige Lehrer für die Schule auszubilden, um sie dann in Lehrer“fort“bildungen wieder aus der Schule herauszutrainieren. So etwas zu sagen fällt vielleicht von einem primär andersartigen z.B. dem therapeutischen Berufsfeld aus, leichter.

Anschließend berichtet Herbert Gudjons über „Berufsbezogene Selbsterfahrung durch Fallbesprechungen in Lehrergruppen“ (1983). Hier bewegen wir uns wieder auf die Schule zu, denn die generelle Zielformulierung soll „nicht zu eng auf das Persönlichkeitswachstum des Einzelnen“ zugespißt werden. Entwickelt werden soll vielmehr „Mut und strategische Kompetenz zu Veränderung institutioneller (und letztlich politischer) Bedingungen der Lehrarbeit“. Zwar geht es zunächst um gegenseitige „Peer-Supervision“, aber schließlich doch eher um „die Gründung von Lehrer-Selbsthilfe-Gruppen“ (260). Weil jeder, wenn er in die Schule kommt, schon „sozusagen eine Erziehung hinter sich“ hat, kann Horst Kämpfer in seinem Beitrag: „Balintgruppenarbeit mit Lehrern“ (1983) noch einen Schritt weiter gehen und sagen, die „Denkmodelle und Methoden der Psychoanalyse“ bieten sich „für fortbildende Arbeit mit Lehrern und Lehrerinnen besonders an. Gegenstand der Psychoanalyse sind die Figuren menschlicher Interaktion im Subjekt (A. Lorenzer), mit dessen Erwähnung wir bei einer materialistischen Sozialisationstheorie (1973) angelangt wären. Mag sein, daß die 1995 nicht mehr so im Vordergrund steht.

Dann plädiert Reinhard Tausch für „Die Förderung des persönlichen Lernens des Lehrers - notwendig für persönliches und fachliches Lernen der Schüler“. Im Grund geht Tausch wieder zurück zu Rogers (1973) und zu den drei Persönlichkeitshaltungen: -„Einführendes Hören der seelischen Wirklichkeit des Schülers durch den Lehrer -Achtungsvolles Sorgen des Lehrers für den Schüler -Echtsein-Realsein des Lehrers, ohne Fassade zu sein“ (279).

Bezug genommen wird auf neuere Untersuchungen in den USA und in der Bundesrepublik, die die Fruchtbarkeit dieser drei Haltungen belegen. Daß bei Lehrern, die diese Haltungen realisieren können bzw. bei denen sie fehlen, Unterschiede nachgewiesen werden können, liegt nahe. Tausch sieht Gruppengespräche von Lehrern für geeignet an, um diese Haltungen zu verwirklichen. Er veranstaltet also Gesprächsseminare. Zu Trainingsseminaren verspürt er „wenig Neigung“ (277). Lieber verläßt er sich auf die „10 -

15 % von Lehrern mit diesen Persönlichkeitshaltungen“ (291), die in Gesprächsseminaren sozusagen auf die anderen abfärben sollen.

Abschließend berichtet Jörg Schlee über „Pädagogische Praxis an der Universität“ (1983) und ein Projekt, das er Sonderpädagogische Handlungskompetenz nennt. Nach Praxiszeiten in der Sonderschule und orientiert an der Position von Watzlawick, folgen in dem Projekt mehrere Seminare aufeinander, die über mehrere Semester gehen. Auch Interaktionsspiele und Theaterspielen hat hier einen Stellenwert, ebenso wie Rollenspiele.

Überblickt man die Persönlichkeitsorientierten Trainingskonzepte des Handbuchs zum Lehrertraining, so fällt auf, daß hier therapeutisches Gedankengut breiten Eingang gefunden hat, allerdings handelt es sich vorwiegend um verbale Therapien. Merkwürdig ist, daß diese Konzepte nur sehr zum Teil Eingang in die offiziellen Lehrerausbildungscurricula gefunden haben und sich weitgehend in der Fortbildung ansiedeln. Es ist eine Art Eindringen dieser Konzepte „von der Seite“ in die Lehrerausbildung, ohne daß dies im Grunde bewußt gewollt wird.

## **5. Die pädagogische und therapeutische Potenz der Künste**

Daß die Künste ein pädagogisch-therapeutisches Potential darstellen, ist im Grund schon lange bekannt. Ich erinnere nur an die „Pädagogische Kunsttherapie“, wie sie von Hans-Günther Richter (1984) vertreten wird. Sie blieb in ihren Auswirkungen jedoch mehr oder minder auf die Heilpädagogik beschränkt. Ich kann den Gründen dafür nicht nachgehen, sondern beziehe mich auf die Position von Karin-Sophie Richter Reichenbach (1992), die der Bedeutung des ästhetischen Handelns in Prävention und Rehabilitation nachgeht.

Ihre Arbeit reflektiert auch sehr sorgfältig Hypothesen und Perspektiven pädagogisch-therapeutischen Handelns. Insbesondere wird als Hypothese Handlungsverlust und Erfahrungsverlust mit der Konsequenz des Sinnverlusts aufgewiesen und deren pädagogisch-therapeutische Beachtung gefordert (16). In ganz ähnlicher Weise wurde anderenorts auf die Handlungsverarmung modernen Lebens hingewiesen (W. Zifreund 1986). Relevant ist in diesem Zusammenhang auch der Hinweis auf V.E. Frankl (1975). Karin-Sophie Richter Reichenbach macht auf den generellen „Verlust an selbst- und sinnfindenden Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten“ (47) aufmerksam und betont ihrerseits die Möglichkeiten von schöpferischer Produktivität und selbstgeleiteter Aktivität und Emotionalität und sieht in der Logotherapie „starke Argumente für die prophylaktische und rehabilitative Funktion ästhetischer Prozesse“ (48). Sie verweist auch darauf, daß Kunst „zur Wahrnehmung von unbewältigtem Dasein und gestörter Sozialisationsprozesse geradezu lebensnotwendig“ sei (K. Holzkamp 1980, 254)

Hierbei wird Ästhetisches Naturerleben für besonders wichtig gehalten: „In diesem Aktionsfeld können Erfahrungen ... gemacht werden, Perspektiven gewonnen und Gestaltungsfähigkeiten grundgelegt werden, die ihrerseits

gestaltendes Handeln im außerästhetischen Raum und eigenem Umfeld motivieren und aktivieren“ (22). Dies hat mich besonders angesprochen, weil ich in der kunsttherapeutischen Arbeit mit Natur und Naturmaterialien in besonderer Weise effektive Arbeitsmöglichkeiten sehe (G. von Engelhardt 1988 a, b, 1993).

Pädagogische Kunsttherapie wird hier bestimmt als: „Die Gesamtheit aller pädagogischen Initiativen, die im Dienst des Aufbaus bzw. der Ausweitung personaler Identität, ästhetisch-ganzheitliche Kommunikationsfähigkeit über selbstfindende und selbstrehabilitierende Ausdrucks-, Darstellungs- und Verstehensaktivitäten im Medium und aufgrund ästhetischer Produktions- und Rezeptionsprozesse und unter Indienstnahme ästhetischer Mittel anzielen und progressiv freizusetzen suchen“ (53).

Hier würde Udo Scheel (1986, 168) allerdings sogleich einwenden: „Die soziale Funktion der Kunst besteht nicht in ihrer Indienstnahme - sondern in ihrer Inanspruchnahme“. Pädagogische Kunsttherapie ist also „weit entfernt ... von dem Versuch, Bildungseinrichtungen zu therapeutischen Anstalten zu erklären, jedoch werden den Bildungsanstalten nach Richter-Reichenbach, „sehr wohl therapeutische Wirkungen ... abverlangt, die ... motivationale und gesamtpersonliche Fehlentwicklungen verhindern sowie das symptomatologisch beschriebene Erscheinungsbild mildern“ (52).

Den musischen Bildungsfächern der Schule kommt dabei eine besondere Bedeutung zu:

„Ästhetische Handlungsfähigkeit muß vielfältig angeregt, eine Fülle von Vorstufen, Entwicklungs- und Übergangsstadien durchlaufen, bevor das selbst- und wirklichkeitserkundende ästhetische Ausdrucks-, Darstellungs- und Verstehensinstrumentarium bewußt gebraucht und umfänglich der 'eigenen Regelgebung' untersteht“ (85).

Pädagogische Kunsttherapie verfährt deshalb „vor allem produktionsorientiert und nicht diagnostisch-orientiert“ (90).

Diese Arbeit verfährt sinnvollerweise interdisziplinär, intermedial oder polyästhetisch. Denn: „Ausgehend von ... planmäßigen Strukturierungsformen, fortschreitend zu sensibilisierenden Wahrnehmungsübungen hin zu elementaren Form- und Farbhandlungen mit expressiven Ausdrucksmöglichkeiten, sollte hier die Bewegung gehen. Die befreiende und erlebnissteigernde Wirkung von großflächigen Form- und Farbhandlungen, die in sensorisch ausgreifenden Bewegungen ausgeführt werden, bilden hier ebenso wie Gestaltungsprozesse im Schutzraum präsentativer Symbolbildungen die Voraussetzung dafür, daß psychische Verhärtungen aufgeweicht, verdrängte Emotionalität re-aktiviert und Affektives zurückgeholt werden kann, was insgesamt dem Ziel dient, dissoziierte Persönlichkeitsstrukturen erneut zu verbinden, hierüber einen ganzheitlicheren Persönlichkeitsstatus und ganzheitlichere Kommunikationsformen zu gewinnen“ (91).

Nach Richter-Reichenbach „nimmt pädagogische Kunsttherapie im ästhetischen Medium und mit ästhetischen Mitteln prophylaktische und rehabilitative Aufgaben wahr“ (119). Die Anwendbarkeit kunsttherapeutischer Ansätze in diesem sehr weiten Bereich wird durch Projektvorhaben nachgewie-

sen, die belegen sollen: -"daß kunsttherapeutisches Arbeiten aus dem gleichen Fundus ästhetischer Aktivitäten schöpfen kann und nur methodisch je nach Klientel anders vorgehen muß; -daß bestimmte Arbeitsformen unter prophylaktischer Zielsetzung sich ebenso zur Förderung und Rehabilitation verschiedener Problemgruppen eignen und umgekehrt; daß jede ästhetische Problemstellung, jede ästhetische Aktivität, jedes ästhetische Medium mit jeder Klientel möglich ist und lediglich der Gebrauch der Mittel, die bildnerisch-symbolische Umsetzung und die angestrebten Prozesse im Komplexitäts-, Auseinandersetzungs- und Ausdifferenzierungsniveau variieren" (119).

Die dargestellten therapeutisch-präventiven Projekte stammen aus dem Bereich Ästhetische Naturerfahrung, der Identitätsarbeit mit zeichnerischen, malerischen und dreidimensionalen Gestaltungsmitteln und unter Einbeziehung des Körpers der ähnlich wie bei Happenings zusammenarbeitenden Projektteilnehmern mit Maskierung, Verkleidung und theatralischer Arbeit. Die Anwendungsbeispiele aus dem therapeutisch-rehabilitativen Bereich beziehen sich auf die Arbeit mit behinderten Kindern bzw. aus dem heilpädagogischen Bereich.

Wahrscheinlich legt die Lektüre bereits seit längerem die Frage nahe, was der Lehrerschaft an zusätzlichen Aufgaben noch alles aufgebürdet werden soll. Der ernsthafte Versuch, das akademische Studium der Lehrerschaft daraufhin zu durchforsten, was unabdingbar erhalten bleiben soll und welche curricularen Elemente anderen durchaus weichen könnten, steht im Grunde noch aus. Lediglich im Bereich der Heil- und Sozialpädagogik setzen sich die Künstlerischen Therapien in der Ausbildung mehr und mehr durch. Doch sind nach Karin-Sophie Richter-Reichenbach „Doppelqualifikationen von Kunstpädagogik in Kombination mit Sozialpädagogik zwar wünschenswert, ... aber in aller Regel nicht gegeben. Langfristig müssen solche Doppelqualifikationen durch eine schwerpunkthafte kunsttherapeutische Ausbildung im Rahmen kunstpädagogischer/sozialpädagogischer/heilpädagogischer Ausbildungsstätten selbst gewährleistet werden“ (98 f.).

Ich möchte abschließend noch einen weiteren Gedanken einbringen. Die diversen „therapeutischen“ Angebote des Psychograumarkts werden in der Lehrerschaft ohne Rücksicht auf die Kosten und den Arbeitsaufwand gesucht. Wahrscheinlich sind im allgemeinen in der Lehrerbildung die Institutionen noch sehr viel konservativer als im heilpädagogischen Bereich. Sie könnten aber doch wenigstens auf seriöse akademische Weiterbildungsangebote in den Künstlerischen Therapien hinweisen. Würden diese auch nur ähnlich bekannt wie die Angebote des Esoterik-und Psychograumarkts, wäre schon viel gewonnen.

Dieser Beitrag hat anhand mehr oder weniger willkürlich ausgewählter Belege lediglich auf das Problem aufmerksam machen wollen: Die Künstlerischen Therapien verfügen inzwischen über ein beachtliches therapeutisch wirksames Potential, auf das die Lehrerschaft in den Musischen Bildungsfächern dringend aufmerksam werden sollte. Vielleicht brauchte sie sich dann nicht mehr von verbal-therapeutischen Fortbildungsangeboten aus der Schu-



le alternativ herauszubilden zu lassen, sondern es könnte durch die Kompetenz des künstlerisch-therapeutischen Potentials der musischen Fächer eine neue Freude an der Übernahme von pädagogischen Aufgaben entstehen.

## Literatur

- ASHTON-WARNER, S. (1963): Teacher. New York, N.Y.
- AXLINE, V. (1964): Dibs: in Search of Self. London.
- AMANN, I. & QUAST, G. (1983): Lehrerfortbildung mit themenzentrierter Interaktion (TZI) - oder: der Einzelne, die Gruppe und der Stoff. In: W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), 235 - 247.
- BERKOWITZ, P. & ROTHMAN, E. (1966): The Disturbed Child: Recognition and psychoeducational therapy in the classroom. New York, N.Y.
- BROWN, G. & PETZOLD, H. (Hrsg.) 1978: Gefühl und Aktion. Frankfurt.
- BUBENHEIMER, U. (1983): Psychodrama mit Lehrern. In: W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.) 248 - 257.
- COHN, R. (1975). Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- CONELLY, F. & CLANDININ, D. (1990): Stories of Experience and Narrative Inquiry. Educational researcher 19, 2 - 14.
- DER GROSSE HERDER. 5. Aufl. 1952 - 56. VI. Bd. (1955). Freiburg.
- EISNER, E. (1985): The Educational Imagination. 2nd ed. New York, N.Y.
- von ENGELHARDT, G. (1988 a): Kunsttherapeutisches Gestalten mit Sand: ein interdisziplinärer Ansatz. Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 1, 16 - 24.
- : (1988 b): Kunsttherapeutisches Gestalten mit Sand: Konzept für eine Integration von Ausbildung und klinischer Erprobung. Mitteilungsblatt der Internationalen Gesellschaft für Kunst, Gestaltung und Therapie 6, 4 - 7.
- : (1993): Kunsttherapeutisches Gestalten mit Sand. In: W. Zifreund (Hrsg.) 36 - 37.
- FITTKAU, B. (1983): Gestaltorientierte Selbsterfahrung. In: W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), 213 - 225.
- FRANKL, V. (1975): Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern.
- GAGE, N. (ed) (1963): Handbook of Research on Teaching. Chicago, IL.
- GETZELS, J. & DILLON, J. (1973): The Nature of the Giftedness and the Education of the Gifted. In: N.L. Gage (ed.), 689 - 731.
- GLASSER, W. (1965): Reality Therapy. New York, N.Y.
- GUDJONS, H. (1983): Berufsbezogene Selbsterfahrung durch Fallbesprechungen in Lehrergruppen - mit einem Leitfaden. In: W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.) 258 - 266.
- HAASE, O. (2. Aufl. 1951): Masisches Leben.
- HAUSMAN, J. (1963): Research on Teaching the Visuals Arts. In: N.L. Gage (ed.), 1101 - 1117.
- HEIGL-EVERS, A. (1975): Die Stufentechnik der Supervision - eine Methode zum Erlernen der psychoanalytischen Beobachtungs- und Schlußbildungsmethode im Rahmen der angewandten Psychoanalyse. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 9, 43 - 54.
- HEWETT, F. & BLAKE, P. (1973): Teaching the Emotionally Disturbed. In: R.M.W. Travers (ed.) 567 - 688.
- HOLZKAMP, K. (1980): In: H. Hartwig: Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Hamburg.
- HOUSTON, W. (ed.) (1990): Handbook of Research on Teacher Education. New York, N.Y.
- JOYCE, B. & WEIL, M. (1992): Models of Teaching. Englewood Cliffs, N.Y.
- KÄMPFER, H. (1983): Balintgruppenarbeit mit Lehrern. In: W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.) 267 - 275.

- KNILL, P. (Neuauf. 1992): Ausdruckstherapie. Künstlerischer Ausdruck in Therapie und Erziehung als intermediale Methode. Lilienthal/Bremen.
- LORENZER, A. (1973): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt.
- McNIFF, S. (1989): Depth Psychology of Art. Springfield, IL.
- MORENO, J. (1959): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart.
- MOUSTAKIS, C. (1963): The Authentic Teacher. New York, N.Y.
- MUTZECK, W. & PALLASCH, W. (Hrsg.) (1983): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim.
- OTTO, G. (1970): Research on Teaching the Visual Arts. (Forschung im Bereich des Klassenunterrichts. In: K. Ingenkamp (Hrsg.), Sp. 3277 - 3338.
- PERLS, F. (1974): Gestalt-Therapie in Aktion. Stuttgart.
- RICHTER, H.-G. (1984): Pädagogische Kunsttherapie. Düsseldorf.
- RICHTER-REICHENBACH, K.-S. (1992): Identität und ästhetisches Handeln. Präventive und rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse, Weinheim.
- ROGERS, C. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.
- ROSCHER, W. (1976): Polyästhetische Erziehung. Texte - Klänge - Bilder -Szenen. Köln.
- : (1970): Ästhetische Erziehung - Improvisation - Musiktheater. Hannover.
- SCHEEL, U. (1986): Offene Werkstatt Bildende Kunst. In: K. HÖrmann (Hrsg.). Musik- und Kunsttherapie. Regensburg, 167 - 174.
- SCHLEE, J. (1983): Pädagogische Praxis an der Universität. In: W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), 293 - 302.
- SCHULTZ, W. (1967): Joy: Expanding Human Awareness. New York, N.Y.
- SCHULTZ von THUN, F. & KRÜGER, C. (1983): Berufsbezogene Selbsterfahrung - Ein Erfahrungsbericht aus der Beratungsstelle für Soziales Lernen am Psychologischen Institut II der Universität Hamburg. In: W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), 226-234.
- STERN, G. (1963): Measuring Noncognitive Variables in Research on Teaching. In: N.L. Gage (ed.), 398 - 447.
- TAUSCH, R. (1983): Die Förderung des persönlichen Lernens der Lehrer - notwendig für persönliches und fachliches Lernen der Schüler. In: W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), 276 - 292.
- THOMAS, C. (1979): Polyästhetische Kommunikationsspiele als multifaktoriell-sensorisches Training. In: K. Finkel (Hrsg.). Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Regensburg.
- : (1991): Berühren und Bewirken. Polyaisthesis als Therapie. Polyaisthesis 6, 2 - 16.
- TRAWERS, R. (ed.) (1973): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago, IL.
- WEBER, S. (1993): The Narrative Anecdote in Teacher Education. Journal of Education for Teaching, 19, 71 - 82.
- WITTROCK, M. (ed.) (1986): Handbook of Research on Teaching. (3rd ed.) New York, N.J.
- ZIFREUND, W. (1986): Gestaltwahrnehmung und Kunsttherapie. In: K.H. Türk & J. Thies (Hrsg.). Therapie durch künstlerisches Gestalten. Stuttgart. 211 - 228.
- : (Hrsg.) (1993): Künstlerische Therapien in interdisziplinärer Sicht: Die Abstracts. Tübingen.

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Kunsttherapeutin (FH) Gabriele von Engelhardt, M.A. (Expressive Therapies, Lesley College), Internationale Hochschule für Kunsttherapie (Hochschule für Berufstätige des privaten Rechts), Geschäftsstelle: Ludwigstr. 122, 70197 Stuttgart.